

Koulukohtaiset oppimistulokset ja julkisuus

HANNU SIMOLA

Syksyllä 2000 Turun Sanomien toimittaja teki valituksen Turun hallinto-oikeudelle siitä, että Turun opetuslautakunta kieltäytyi luovuttamasta eräiden koulujen asiakastytyväisyydestä tehdyn tutkimuksen koulukohtaisia tietoja. Turun hallinto-oikeus hylkäsi valituksen 17.12.2001 ja perusteli päätöstään (päätös 01/0722/2) sillä, että 1) koulukohtaiset tiedot ovat tutkimuksen perusaineistoa, jota ei saa julkaista, ja sillä, että 2) julkistaminen aiheuttaisi haittaa koulujen kehittämistyössä.

Helsingin hallinto-oikeus teki täsmälleen päinvastaisen päätöksen 10.10.2003 täsmälleen vastaavassa tapauksessa (päätös 03/0715/2). Se velvoitti Vantaan opetuslautakunnan luovuttamaan koulukohtaisia tietoja valittaneille yksityishenkilölle ja STT:n toimittajalle oppilastytyväisyyskyselystä, kouluterveystutkimuksesta ja oppimaan oppimisen tutkimuksesta. Vantaan opetuslautakunta on valittanut päätöksestä korkeimpaan hallinto-oikeuteen, jossa asian käsittely on tätä kirjoitettaessa edelleen kesken.

Helsingin hallinto-oikeuden päätös perustuu samojen lainkohtien toisenlaiseen tulkintaan kuin Turussa. Ensinnäkin Helsingin hallinto-oikeus katsoo, että vain oppilas- tai vastaajakohtaiset tiedot kuuluvat tutkimuksen perusaineistona salassa pidettäviin, eivät koulukohtaiset tiedot. Toiseksi se katsoo, ”etteivät asiakirjat, jotka syntyvät kunnan suorittaessa lakimääräisiin tehtäviinsä kuuluvaa koulutuksen kehittämistyötä, ole (...) tutkimus- ja kehittämistyön sekä niiden arvioinnin suojaksi salassa pidettäviksi säädettyjä viranomaisten asiakirjoja”. Lisäksi Helsingin hallinto-

oikeus korostaa perusopetuslain (21. §, 4. mom.) lausumaa, jonka mukaan arvioinnin keskeiset tulokset tulee julkistaa.

Hallinto-oikeuksien erimielisyys kiteytyy (maallikkonäkökulmasta) kolmeksi kohdaksi: 1) Ovatko arviointitutkimukset luonteeltaan osittaiseen salassapitosuojaan oikeuttavia tutkimuksia vai ”vain” kunnan lakimääräisiin tehtäviin kuuluvaa koulutuksen kehittämistyötä, jonka pitäisi olla kaikin osin julkista? 2) Siinä tapauksessa, että arviointitulokset katsotaan tutkimuksiksi (mikä on useimmissa tapauksissa ilmeistä), ovatko oppilaskohtaisten tulosten lisäksi koulukohtaiset tulokset salassa pidettävää perusaineistoa? 3) Voidaanko koulukohtaisten tietojen julkistamisen katsoa aiheuttavan niin suurta haittaa koulujen kehittämistyölle, että niitä ei ole syytä julkaista?

Tässä katsauksessa keskityn kolmanteen kysymykseen. Vantaan sivistysvirasto esittää vastineessaan korkeimmalle hallinto-oikeudelle, että ”koulukohtaisten tulosten julkistaminen aiheuttaisi opetustoimelle haittaa koulutustoiminnan kokonaisvaltaisessa ja tasapuolisessa kehittämistyössä”. Onko perusteita tällaiseen pelkoon? Pyrin kansainvälisen tutkimuksen valossa selvittämään tätä, sillä useissa maissa vastaavanlaisia tietoja on julkistettu ja julkistamisen vaikutuksia tutkittu. Kansainvälinen tutkimuskirjallisuus keskittyy nimenomaisesti oppimistulosten julkistamisen vaikutuksiin, ja kyse on lähes poikkeuksetta standardoiduista testeistä. Tällaisia ovat esimerkiksi meidän ylioppilaskirjoituksemme ja tutkimus vantaalaisten koululaisten oppimaan oppimisesta. Niinpä se, mitä seuraavassa sanon, koskee tarkasti ottaen erilaisia suoritusindikaattoreita (School Performance Indicators, SPI), ei niinkään esimerkiksi kouluviihtyvyy- tai terveys selvityksiä.

Tämä kirjoitus on muokattu Kasvatussosiologian verkoston symposiumissa ”Arviointi koulutuspolitiikkana” 7.5.2004 Helsingissä pidetystä alustuksesta.

Keskittyminen siihen, miten suoritusindikaattoreiden koulukohtainen julkistaminen vaikuttaa koulujen kehittämiseen, on perusteltua myös lainsäädännön näkökulmasta. Suomalaisessa perusopetuslainsäädännössä (Perusopetuslaki 628/1998) tässä kyseessä olevan arvioinnin tehtävä määritellään seuraavasti (21. §):

”Koulutuksen arvioinnin tarkoituksena on turvata tämän lain tarkoituksen toteuttamista ja tukea koulutuksen kehittämistä ja parantaa oppimisen edellytyksiä.”

Lain tarkoitus puolestaan määritellään seuraavasti (2. §):

”Tässä laissa tarkoitetun opetuksen tavoitteena on tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen sekä antaa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja. (...) Opetuksen tulee edistää sivistystä ja tasa-arvoisuutta yhteiskunnassa sekä oppilaiden edellytyksiä osallistua koulutukseen ja muutoin kehittää itseään elämänsä aikana. Opetuksen tavoitteena on lisäksi turvata riittävä yhdenvertaisuus koulutuksessa koko maan alueella.”

Koulujen arvioinnin varsinaisena laissa määriteltynä tehtävänä *ei* siis ole antaa oppitulosten julkistamisen avulla vanhemmille tietoa heidän koululalintansa tueksi; juuri tämä oli sekä Turussa että Vantaalla yksi valitusten perusteista. Tämä johtunee siitä, että lain mukaan oppilaan koulu-paikka määräytyy pääsääntöisesti siten, että ”[k]unta osoittaa oppivelvolliselle ja muuta tässä laissa tarkoitettua opetusta saavalle oppilaalle 1 momentin mukaisen lähikoulun tai muun soveltuvan paikan” (6. §). Poikkeuksen kaltaisena mahdollisuutena todetaan, että ”[o]ppivelvollinen voi pyrkiä oppilaaksi myös muuhun kuin 1 momentissa tarkoitettuun kouluun” (28. §).

Juuri tässä sellaisten maiden lainsäädäntö, joissa koulujen oppituloksia julkistetaan, yleensä poikkeaa Suomen lainsäädännöstä. Esimerkiksi Englannissa koulukohtaisten arviointitietojen julkistaminen (käytännössä League Tables tai Ranking Lists eli koulujen paneminen paremmuusjärjestykseen useimmiten yhden summaindikaattorin perusteella) perustuu nimenomaisesti kahteen julkilausuttuun poliittiseen linjaukseen: yhtäältä halutaan synnyttää koulutusmarkkinat ja toisaalta pyritään tarjoamaan vanhemmille tietoa, joiden perusteella tehdä valintoja näillä koulutusmarkkinoilla. Suomessa näitä periaatteita ei

uuden koululainsäädännön säätämisen yhteydessä hyväksytty, vaikka ne olivatkin esillä keskustelussa (ks. esim. Ahonen 2001 & 2003). Suomi muistuttaa tässä suhteessa esimerkiksi Ranskaa, jossa lainsäädännön ja viranomaisten toiminnan lähtökohtana ei ole ollut niinkään vanhempien kouluvalinnan (toki mahdollista myös siellä) tehostaminen, vaan ennen kaikkea koulujärjestelmän ja koulujen itsearvioinnin kehittäminen. Ranskalaiset opetusviranomaiset ovatkin suostuneet julkaisemaan vain ylioppilastutkintotuloksia, niitäkin kriittisin varauksin. Tässä mielessä Ranskan opetusministeriö valisti jo 1990-luvun alussa laajasti oppisaavutustulosten harhaanjohtavuudesta. (Karsten & al. 2001, 232; Broadfoot 1999.)

Koulusuoritusindikaattorien koulukohtainen julkaiseminen on varsin uutta ja harvinaista maailmanlaajuisestikin. Pääasiassa angloamerikkalaisessa maailmassa – USA:ssa, Britanniassa, Australiasa ja Uudessa-Seelannissa – joitain indikaattoreita on julkistettu runsaan vuosikymmenen ajan aina peruskoulun alimmilta luokilta saakka. Britannian lisäksi Euroopassa vain Portugali, Hollanti ja Ruotsi ovat alkaneet julkistaa koulukohtaisia oppisuoritustietoja. Portugalin ja Hollannin tapauksessa julkistamispainee tulivat kaupallisesta mediasta, Ruotsin kohdalla päätöksen tekivät kouluviranomaiset (European Commission, 2004, 93–94; ks. myös Karsten 1999; Visscher & al. 2000; Visscher 2001). Kansainvälinen keskustelu arviointitulosten julkistamisen vaikutuksista on keskittynyt oppimista kuvaavien valtakunnallisten testitulosten julkistamiseen. Näin se on liittynyt suoraan tulosperustaisen koulutuksen politiikkaan ja ideologiaan, joka myös on ollut selkeintä näissä maissa (ks. esim. Smyth & Dow 1998).

Huomattavaa on, että muutamien viime vuosien aikana indikaattoreita julkistaneista maista Wales, Skotlanti ja Pohjois-Irlanti ovat luopuneet julkaisemisesta (Gorard & al. 2002a, 368). Samaan aikaan New South Wales (Australia) ja Tanska ovat keskustelujen jälkeen päättäneet olla aloittamatta indikaattoreiden julkistamista (Visscher 2001, 207). Päätökset johtuvat yhtäältä paremmuusjärjestysten julkistamisen kielteisistä vaikutuksista, toisaalta siitä, että ainoastaan varsin pieni osa vanhemmista on julkistamista kannattanut (Higgs & al. 1997; Croxford 1999; Levačić &

Woods 2002; Woods & Levačić 2002; Maw 1999). Walesin opetusministeri Jane Davidson totesi perusteluna yksikantaan, että suoritusindikaattoreiden koulukohtaista julkistamista ”eivät tue sen paremmin opetustyön ammattilaiset kuin kansalaisetkaan” (Reed & Hallgarten 2003, 4).

Suoritusindikaattoreiden koulukohtaisen käytön teknis-analyttisiä ongelmia

Suoritusindikaattorit kertoivat paljon enemmän koulun oppilasaineksesta kuin koulun pedagogisesta tasosta. Lukemattomat empiiriset tutkimukset ovat osoittaneet, että esimerkiksi vanhempien taloudellis-sosiaalinen asema ja koulutustaso selittävät huomattavan osan heidän lastensa koulumenestyksestä. Suurin osa suoritusindikaattoreiden kertomasta on siis sellaista, että koulu ei pedagogisella toiminnallaan voi vaikuttaa siihen kovinkaan paljon (ks. esim. Mattila & Olkinuora 2002; Olkinuora & Mattila 2001). Näin suoritusindikaattoreista ja niiden keskiarvoista ei siis voida päätellä, mikä osa riippuu taustatekijöistä ja mikä koulusta.

Tämä ongelma on ollut niin ilmeinen, että on kehitelty erilaisia *value-added*-mittareita, ”lisäarvomittareita”, joilla oppilaiden taustan ja/tai lähtötason vaikutus otettaisiin huomioon. Näitä on kahdenlaisia: yhtäältä voidaan ottaa huomioon *oppilasaines* eli se, miten paljon koulussa on oppilaita vähäosaisista kodeista, maahanmuuttajakodeista tai miten paljon on erityisopetusta saavia oppilaita. Toinen tapa on kiinnittää huomiota siihen, miten paljon oppilaat parantavat suorituksiaan koulussa tiettyinä aikana. Tässä perustana on *lähtötaso*.

Kun tällaisia mittaustekniikoita käytetään, koulujen sijoittuminen paremmuusjärjestykseen muuttuu dramaattisesti. Kun Englannissa yläkoulun päättökokeen indikaattoreiden ohella otettiin huomioon oppilasaines, 621:stä alimpaan viidennekseen kuuluvasta koulusta vain 271 jäi tähän huonojen koulujen luokkaan (siis 44 % jäi ja 56 % nousi) ja nousijoista 60 koulua (eli 10 %) nousi parhaan viidenneksen joukkoon. (Reed & Hallgarten 2003, 11.) Suomessa tapahtui vastaavaa, kun lukiot pantiin järjestykseen ottaen huomioon lisäarvo: järjestys muuttui radikaalisti (ks. Opetushallituksen hallintojohtaja Kari Pitkänen Helsingin Sanomien Vieraskynä-kirjoituksessa 3.1.2003).

Lisäarvomittareidenkin ongelma on kuitenkin se, että teknisesti on hyvin vaikeaa laatia yhtä mittaria, joka ottaisi tyydyttävästi huomioon edes edellä mainitut kaksi ulottuvuutta (vrt. Goldstein 1997; Strand 1998).

Mutta vaikka tyydyttävä lisäarvoon perustuva mittari kyettäisiinkin laatimaan, pienen koulukohtaiseen otokseen liittyy suuri tilastotieteellinen ongelma. Testitulosten oletetaan nimittäin kertovan jotain *koko* koulun tasosta, vaikka testaus koskeekin yleensä pientä osaa oppilaita, useimmiten päättöluokkalaista. Koska kulloinkin testattavat oppilaat (esim. 6. luokan oppilaat) muodostavat pienen osuuden koulun koko oppilasmäärästä, tilastolliset luottamusvälit (confidence intervals) menevät niin paljon ”pällekkäin”, että valtaosassa tapauksista ei tilastotieteellisesti voida sanoa, onko ero koulujen kesken todellinen vai erilaisista virheistä johtuva. Tämä tarkoittaa sitä, että vain kaikkein heikoimpien ja kaikkein parhaimpien koulujen (10–20 % kouluista) tulokset eroavat tilastollisesti luotettavasti toisistaan. Kouluista valtaosan (80–90 % kouluista) kohdalla erot eivät ole tilastollisesti luotettavia. Paremmuusjärjestyksen kannalta jotain voidaan siis sanoa vain parhaimmista ja huonoimmista, kun taas siihen väliin jäävien valtaosaa ei pystytä luotettavasti rankkaamaan. (Ks. tarkemmin esim. Rowe & Lievesley 2002, 15; Visscher 2001, 202; Goldstein 1997.)

Kun koulukohtaisesti testattavat oppilasmäärät ovat pieniä, muutamienkin oppilaiden muutos (esim. poissa olevat oppilaat) saattaa vaikuttaa oleellisesti kokonaistulokseen. Myös uudet oppilaat ovat ongelma. Mukana on yhtäältä oppilaita, jotka ovat olleet koulussa 6 vuotta, ja toisaalta oppilaita, jotka ovat muuttaneet juuri kouluun. Näin ei voi mitenkään tietää, onko näiden oppilaiden menestys nykyisen koulun ansiota vai jonkin toisen koulun ansiota. Tällaiset ongelmat näkyvät käytännössä niin, että yksittäisten koulujen sijoitus paremmuuslistalla esimerkiksi Englannissa vaihtelee vuosittain radikaalisti.

Oman vaikeutensa tuottaa se, että suoritusindikaattorit ovat aina kompromisseja ja epäsensitiivisiä koulun sisäiselle vaihtelulle ja erilaisille vahvuuksille. Erityisesti yhden summa- tai keskiarvointidikaattorin järjestelmä on aina tällainen – ja tähän paremmuustaulukot aina perustuvat. Tulokset ovat aina kompromisseja ja keskiarvoja. Koulu voi olla esimerkiksi hyvä suhteessa sukupuoleen, erilaisiin sosiaalisiin tai etnisiin taustoi-

hin jne., mutta indikaattorit eivät ”arvosta” tätä. Koulussa voi olla joitakin poikkeuksellisen hyviä opettajia, mutta se ei välttämättä näy mitenkään testituloksissa.

Pienet otokset ja suoritusindikaattorien kompromissiluonne saavat aikaan sen, että rajanveto koulujen välillä on aina väkivaltaista. Koulujen jakaminen esimerkiksi vain kolmeen ryhmään (heikkoihin, keskimääräisiin ja hyviin) ei tee oikeutta rajamaastoon jääville. Lukemattomista syistä johtuen ne voivat olla epäoikeudenmukaisesti ja/tai ansiottomasti ”väärässä” ryhmässä.

Yhteenvetona voi sanoa, että teknis-analyttisestä näkökulmasta suoritusindikaattoreihin ja erityisesti niiden koulukohtaiseen julkaisemiseen liittyy suuri määrä teknis-analyttisiä ongelmia, joita ei voi voittaa ilman, että järjestelmästä tulisi äärimmäisen raskas, kallis ja aikaa vievä. Raakapistemääriin perustuvien suoritusindikaattoreiden epäreilisuus ja harhaanjohtavuus johtuvat yhtäältä siitä, että niiden ajatellaan kertovan jotain olennaista koulun pedagogisesta tasosta, mutta toisaalta koulu tai opettaja ei pedagogisin keinoin voi juuri vaikuttaa niihin, vaikka sitäkin tietysti tapahtuu. Vastaavalla tavalla tuntuisi järjettömältä punnita lääkäreillä, kuinka moni hänen potilaistaan paranee, tai tuomareilla, kuinka moni hänen tuomitsemistaan ei palaa tuomittavaksi rikoksenuusijana. Menestys riippuu olennaisesti siitä, miten ”vaikeita” tapauksia ovat oppilaat, potilaat ja rikolliset, vaikka tunnetusti poikkeuksiakin on.

Koulukohtaisten suoritusindikaattorien julkistamisen kielteisiä vaikutuksia

Eettinen peruskysymys on, miten koulukohtaisten tietojen julkistaminen vaikuttaa kouluihin, joilla on epäedullisimmat toimintaolosuhteet ja jotka näin useimmiten ovat suoritusolosuhteiden keskimääräistä heikompia.

Ensinnäkin ongelmana on se, että koulujen vertaileminen ja niiden paremmuusjärjestykseen paneminen tuottavat ”huonoja” kouluja, vaikka koulujen yleinen taso olisi kuinka hyvä tahansa. Vertailu tuottaa voittajia ja häviäjiä. Syntyy huonojen koulujen ryhmä, johon kouluja suosituu riippumatta siitä, ovatko ne todellisuudessa huonoja.

Ongelman kärkevyyttä kuvaa edellä esitetty esimerkki Englannista, jossa 621 koulua luokiteltiin ”huonoiksi”, vaikka value-added-mittauksella

kouluista 56 prosenttia ei ”oikeasti” kuulunut tähän ryhmään ja 10 prosenttia siirtyi jopa parhaiden joukkoon (Reed & Hallgarten 2003, 11).

Huonoksi leimautumista on kutsuttu *naming and shaming* -ongelmaksi. On runsaasti näyttöä siitä, että on kyse julkisesta häpäisystä, josta koulu harvoin nousee. Tätä ongelmaa on Britanniasa kutsuttu *sink schools* -ilmiöksi, jossa sekä hyvä oppilas- että opettaja-aines pakenee tällaista koulua. Näin julkinen rankkaaminen kiihdyttää koulujen eriytymistä hyviin ja huonoihin. Julkisella leimaamisella (perustui se sitten todellisuuteen tai ei) avataan kierre, joka johtaa pikemmin umpikujaan kuin ylösnousuun. (Ks. esim. Reay 1998; Blair 1994; Gewirtz & al. 1995; Willms & Echols 1992; Ambler 1997; Glatton & al. 1997; Waslander & Thrupp 1995; Lauder & Hughes 1999; Gorard 1999; Gorard & al. 2002 a & b.)

Tästä ongelmasta on lyhyt matka siihen, että suoritusindikaattorit eivät suoraan kerro, miten koulua voi kehittää, oli koulu sitten hyvä, huono tai keskinkertainen. Tulostilaus keskittyy tuloksiin kertomatta prosesseista. Tähän liittyy myös se, mistä edellä oli jo puhetta: indikaattorijärjestelmä on aina kompromissi. Jotta indikaattorijärjestelmä olisi niin kattava, että se kertoisi jotain olennaista ja oikeudenmukaista koulujen todellisesta opetuksen tasosta ja loisi sen myötä edellytyksiä koulun kehittämiseksi, tutkimuksesta tulisi niin kallis ja raskas, ettei se mitenkään olisi suhteessa saavutettuun hyötyyn. Indikaattoreiden panos–tuotos-suhde olisi siten hyvin huono.

Naming and shaming -ongelma viittaa toiseen ongelmatyyppiin, joka on myös vakava: arvioinnilla ja julkisella paremmuusjärjestykseen laittamisella on lukuisia ei-aiottuja vaikutuksia tai sivuvaikutuksia. Englannin kielessä on leegio uusia ilmauksia tälle ilmiölle. Yleisellä tasolla on puhuttu ”järjettömistä vaikutuksista” tai sotilas-kielellä ”siviiliuhreista” (esim. Leeuw 2002). Tällä tarkoitetaan sitä, että testeillä ja ennen kaikkea niiden koulukohtaisella julkistamisella on seurauksia, joita kukaan ei ainakaan julkilausutusti ole halunnut.

Koska suoritusindikaattorit ovat suurelta osin sellaisia, etteivät ne parane koulun työtä ja opettajan ammatillista tasoa nostamalla varsinkaan lyhyellä aikavälillä, on vaarana se, että turvaudutaan ”strategiseen käyttäytymiseen”: yritetään erilaisin enemmän tai vähemmän asiallisin keinoin saada parannusta aikaan tuloksissa. Tällaisia keinoja on kirjattu tutkimuksissa lukuisia.

Koska merkittävin osa suoritusasosta liittyy koulun oppilaisiin, tehokkain tapa nostaa testituloksia on muuttaa oppilaiden sisäänottoa (West & al. 1998; Woods & al. 1998). Tästä syystä koulut pyrkivät saamaan oppilaikseen erityisesti sellaisia lapsia ja nuoria, joiden suhteen ”tuotto-odotukset” ovat parhaat. Tutkijat käyttävät termiä ”kermankuorimisefekti”, jossa vähiten haluttuja ovat erään englantilaisen tutkimuksen sanoin ”vähemmän kyvykkäät, erityisopetuksen tarpeessa varsinkin tunne-elämän ja käyttäytymisen ongelmien takia olevat sekä työväenluokkaiset lapset ja pojat, jollei näillä ole joitain myönteisiä erityisominaisuuksia”. Yllättävänä löytönä tutkijat puhuvat myös koulujen ”tyttöystävällisyyden” lisääntymisestä: tytöt ovat poikia parempia sijoituksia oppimistuloksia korostavilla markkinoilla. (Whitty & al. 1998, 116.) Peruskeinoina tässä ovat pääsykokeet, erikoisluokat ja eräät selektiivisesti vaikuttavat oppiaineet. Englannissa nk. ei-valikoivien koulujen rehtorit ovatkin hakeneet oikeutta ottaa 20 prosenttia oppilaista pääsykokeen kautta, jotta niiden menestyminen liigatauluissa mahdollistuisi (Rowe 2000, 76).

Toinen puoli on se, että yritetään päästä eroon ”huonoa tulosta” tekevästä oppilaista. Heikkoja oppilaita pyydetään esimerkiksi olemaan sairaina testipäivinä, ja on huhuja mutta myös näyttöä testitulosten parantelusta. Tähän tiedostettuun ongelmaan on pyritty esimerkiksi Englannissa vaikuttamaan ottamalla yhtenä *value-added*-mittana mukaan erityisoppilaiden määrä, mutta näyttöä ei ole menestyksestä. Järjestelmään on tuotu vain yksi keinottelun mahdollistava elementti. On huhuttu tapauksista, joissa koulu ottaa sisään heikkoja oppilaita saadakseen alkumittauksessa käytettävän lähtötason alas ja hankkiutuu sitten eroon näistä oppilaista, jotta he eivät heikentäisi koulun tulosta päättömittauksessa.

Opetuksessa ja oppimisessa tällaisia järjestömiä efektejä on myös lukuisia. Englanninkieliset termit *teaching to the test* ja *examination-led learning* kuvaavat osuvasti tärkeimpiä (Ozga 2003). Käytetään myös termejä *tactical learning* ja *freeze-frame education* (Reed & Hallgarten 2003), jotka viittaavat kaikki siihen, että sekä opetus että oppiminen kaventuvat testeissä mitattaviin alueisiin. Yksi tarkoitamaton seuraus on myös se, että tulosten kohottamisen nimissä keskitytään raja-tapauksiin (testeihin valmentaminen) eli jälleen niihin oppilaisiin, joiden ”tulosodotukset” ovat suurimmat.

Erityisen sivuvaikutuksen osaston muodostaa se, että kaikkialla, missä suorituskeskeistä koulutuspoliittikkaa on toteutettu – liigatauluilla tai ilman –, opettajat valittavat paperityön ja kokousten lisääntyneen ja vievän aikaa heidän varsinaiselta työltään, oppilaiden opettamiselta.

Hyvän yhteenvedon on metafora Englannista: vertaus juniin, jotka jättävät asemia väliin pysyäkseen aikataulussa, tai lääkäreihin, jotka kieltäytyvät hoitamasta vakavia tapauksia, koska tulosopimuksissa mitataan kuolleisuuslukuja. Koulussa ohitetut asemat ovat opetussuunnitelman alueita, joita ei testeissä mitata, hoitamatta jääneet potilaat ovat vaikeita oppilaita, joiden osalta ei ole toiveita hyvistä testituloksista. (Reed & Hallgarten 2003, 9.)

Toinen muutaman vuoden takainen tutkimus käyttää metaforaa huippu-urheilusta. Singaporelais-hongkongilaisissa artikkeleissa (Walker & Stott 2000) tarkastellaan erityisesti opettajan työhön kohdistuneita muutoksia. Tutkijat rinnastavat metaforisesti erinomaisuutta, tehokkuutta ja tuloksia painottavan koulupoliittikan ja huippu-urheilun ongelmat. He väittävät, että tuloksiin ja niiden parantamiseen keskittynyt koulupoliittikka tuottaa väistämättä suorituskykyä nopeasti kohottavien, keinotekoisten ja kyseenalaisten menetelmien kysyntää ja tarjontaa. Vaikka doping-tyyppistäkin toimintaa esiintyy, suurimmat ongelmat kirjoittajien mukaan tulevat kuitenkin eikielleytyistä mutta yksipuolisista, yliannostelluista ja keinotekoisista suorituskykyä parantavista menetelmistä, jonkinlaisista koulumaailman alppimajoista siis.

Heidän mukaansa on runsaasti empiiristä näyttöä siitä, miten tällaiset *performance boosterit*, suoritusvahvistimet, ovat parhaimmillaankin vaikuttaneet positiivisesti vain lyhyen aikaa ja joissakin kouluissa, mutta jättäneet niissäkin useimmiten muutaman vuoden menestyksen jälkeen taakseen kielteisten sivuvaikutusten savuavat rauniot. Valtaosassa tavallisia kouluja ne ovat saaneet aikaan kielteisiä vaikutuksia, joiden lista on loputon: turhautumista ja pessimismiä, toivottomuutta ja vieraantumista, ihmissuhteiden heikkenemistä ja vakavan ammatillisen keskustelun vähenemistä, huononmuudentunnetta, katkeruutta ja masentuneisuutta, kapinahenkeä, hämmentymistä ja lamaantumista, liiallisia odotuksia ja niistä seuranneita pettymyksiä, loppuun palamista ja kyynisyyttä jne.

Oman lukunsa kielteisistä sivuvaikutuksista

muodostavat opettajiin ja kouluun tunnetun luottamuksen väheneminen ja epäluulon lisääntyminen (ks. esim. Rowe 2000). Juuri tätä ongelmaa Francis L. Leeuw (2002) tarkoittaa puhuessaan arvioinnista luottamukseen perustuvan yhteiskunnan *trust-killerinä*. Kannattaa tietysti muistaa, että useimmissa tapauksissa suoritusindikaattoreiden ja niiden julkistamisen taustalla on kouluihin kohdistuneen julkisen luottamuksen kriisi – aiheellinen vai aiheeton, sitä on usein erittäin vaikeata sanoa.

Tässä mielessä on tietenkin absurdia ajatella, että Suomessa, jossa yhtäältä kouluun ja opettajiin luotetaan ja niitä arvostetaan enemmän kuin useimmissa kaltaisissamme yhteiskunnissa ja jossa toisaalta on kansainvälisissä vertailuissa saavutettu suorastaan erinomaisia tuloksia sekä tasossa että erityisesti hajonnan pienuutena, pitäisi ottaa käyttöön tällaisia *trust-killereitä*. (Ks. esim. Helsingin Sanomat 11.2.2004: opettajan ammatti suosituin abiturienttien keskuudessa; Nordisk ..., 2001; Rätty & al. 1995; Simola 2004.)

Muita keskeisiä kielteisiä vaikutuksia ovat esimerkiksi koulujen välisen kilpailun ja arviointitoiminnan edellyttämän byrokratian lisääntyminen.

Kaiken kaikkiaan suorituskeskeiseen koulupolitiikkaan yleisemminkin, mutta erityisesti koulukohtaisten suoritusindikaattoreiden julkaisemiseen liittyy erittäin suuria ja kielteisiä sivuvaikutuksia, joita on ollut vaikea ehkäistä. Niiden perusta on siinä, että mitattaviin tuloksiin pyrkiminen tuottaa vääjäämättä kaventumista niin opetuksessa kuin oppimisessa ja houkuttelee saavutamaan menestystä kyseenalaisin keinoin. Kyse on ennen muuta siitä, että koulujen erot ovat vaarassa kasvaa ja opettajien ammattietikka joutuu koetukselle.

Eettisesti hyväksyttävä tapa julkaista koulukohtaisia suoritusindikaattoreita?

Hollantilaiset tutkijat (Karsten & al. 2001; Visscher 2001; Karsten 1999; Visscher & al. 2000; Karsten & Teelken 1996) päätyvät raporteissaan siihen, että jos koulukohtaisia suoritusindikaattoreita on alettu julkistaa, niistä on vaikeaa päästä eroon. Keskeisiä tekijöitä tässä ovat yhtäältä (kaupallisten) tiedotusvälineiden halu pitää kiinni lukijoita kiinnostavasta uutismateriaalista ja toisaalta erityisesti keskiluokan vanhempien kiinnostus koulujen oppimistuloksiiin.

Tästä syytä keskustelua onkin käyty julkistamisen periaatteista. Kaikki eettisen koodin hahmotelijat korostavat, että heidän tarkoituksensa on nostaa julkiseen keskusteluun suoritusindikaattoreiden käyttöön liittyvät lukuisat ongelmat. Kyse ei siis ole siitä, että he suosittelevat suoritusindikaattoreiden koulukohtaista julkistamista, vaan siitä, miten julkistaminen voitaisiin tehdä mahdollisimman vähän kielteisiä ja tarkoitamattomia vaikutuksia aiheuttavaksi ja mahdollisimman vähän epäoikeudenmukaiseksi.

Erityisesti englantilainen tutkimusmenetelmien asiantuntija Harvey Goldstein on kehitellyt eettistä koodia suoritusindikaattoreiden julkistamiselle (Goldstein & Myers 1996; ks. myös The Royal Statistical Society, 2003). Sitä on kehitelty edelleen erityisesti Hollannissa (Visscher & al. 2000; Visscher 2001) ja Australiassa (Rowe 2000). Kaksi seuraavaa ja yleisesti hyväksyttyä perusperiaatetta ovat peräisin Goldsteinin perustavasta työstä (Goldstein & Myers 1996):

1. *Epäoikeutetun vahingon aiheuttamisen välttämisen periaate*. Tulosten julkistaminen ei saa aiheuttaa epäoikeutettua tai tarpeetonta vahinkoa niille, joita tieto koskee. Taustalla on ajatus siitä, että voi olla tilanteita, joissa yleisen edun nimissä saattaa olla tarpeellista julkistaa aidosti poikkeuksellisen huono suoritusaso. Tällöinkin on kuitenkin korostettava, että huonokaan todellinen testitulos ei ole sama asia kuin kasvatuksellinen, koulutuksellinen tai pedagoginen laatu- tai ansioluokitus. Ei saisi olla edes vihjausta siitä, että näiden välillä vallitsisi sinänsä suora syy-seuraus-yhteys.

2. *Oikean informaation saamisen oikeuden periaate*. Kun kyseinen informaatio on virheetöntä ja merkityksellistä, lähtökohtana on, että se on myös julkista, mutta siten muotoiltua, että ensimmäinen periaate tulee täytettyä.

Näitä Goldsteinin ja Kate Myersin perusperiaatteita on kehittänyt ja konkretisoinut australialainen Kenneth Rowe (2000, 85–86). Hän on yksi maansa keskeisiä arviointimenetelmien asiantuntijoita, vastaavassa asemassa maassaan kuin Goldstein Englannissa ja Adrie Visscher Hollannissa. Rowe esittää, että seuraavien käytännöllisten ehtojen täyttyminen on välttämätöntä, jotta edellä mainitut periaatteet toteutuisivat:

1. *Kontekstuaalisointi*. Indikaattoreiden tulee mahdollistaa reilu ja oikeudenmukainen vertailu. Sellaisia indikaattoreita, kuten esim. korjaamattomat testitulokset, jotka sisältävät ulkoisten/kontekstuaalisten tekijöiden vahvaa vaikutusta, ei pi-

dä julkistaa sellaisinaan eli ilman, että ne olisi ainakin jollain tavoin puhdistettu noiden tekijöiden vaikutuksesta. Tämä tarkoittaa sitä, että vain erilaisia value-added-indikaattoreita voisi julkistaa.

2. *Epävarmuuksien selkeä esillepano.* Suoritusindikaattoreihin on liitettävä tieto virhemarginaalista ja epävarmuusväleistä. Tällaisen esityksen tulee olla yhtä selvästi esillä kuin varsinaiset indikaattorit.

3. *Useamman indikaattorin käyttö.* Jotta välttytäisiin keskittymästä yhteen suoritusaspektiin tai useampien mekaaniseen keskiarvoon, yhden indikaattorin sijasta on esitettävä useita indikaattoreita, jotka ottavat huomioon koulujen erityispiirteet.

4. *Kohdeyhteisön oikeus kyseenalaistaa sitä koskeva tulos.* Jokaisella koululla tulee olla oikeus kyseenalaistaa sitä koskevan informaation asianmukaisuus ja täsmällisyys. Indikaattoreiden jakelijan tulee julkaista data sellaisessa muodossa, että se mahdollistaa uudelleenanalysoinnin pätevän ja vastuullisen ”kolmannen osapuolen” toimesta.

5. *Tiedon tuottajan ja julkistajan velvollisuudet.* Arvioinnin suorittajan tulee tarjota täsmällistä ja informatiivista tietoa arvioinnin suorittamisesta, mukaan lukien käytetty otos ja tilastomenetelmät. Myös toisen käden välittäjän eli median tulee informoida yleisöä indikaattorien vahvuuksista ja rajoituksista.

6. *Täytäntöönpano.* On luotava muodollisia säätelymekanismeja, jotka takaavat tällaisen eettisen koodin noudattamisen. Rowe esittää tutkijoista ja viranomaisista koottavan neuvoston perustamista valvomaan eettisen koodin noudattamista.

Johtopäätös

Mikä on sitten lopputulema: pitäisikö Suomessa koulukohtaisia suoritusindikaattoreita julkistaa peruskouluista? Pitäisikö korkeimman hallinto-oikeuden velvoittaa Vantaan kaupunki julkistamaan oppimaan oppimisen tutkimuksen koulukohtaiset tulokset? Tutkijan näkökulmasta vastaukseni on selkeästi kielteinen.

Ensinnäkin ja erityisesti teknis-analyttisestä näkökulmasta suoritusindikaattoreihin ja erityisesti niiden julkaisemiseen koulukohtaisesti liittyy suuri määrä teknis-analyttisiä ongelmia, joita ei voi voittaa ilman, että järjestelmästä tulisi äärimmäisen raskas, kallis ja aikaa vievä. Rowen (2000) suositus lähtee siitä, että käsittelemättömiä koulukohtaisia suoritusindikaattoreita ei pidä lainkaan julkistaa.

Toiseksi suorituskeskeiseen koulupolitiikkaan yleisemminkin, mutta erityisesti silloin, kun sitä on raudoitettu koulukohtaisia suoritusindikaattoreita julkaisemalla, liittyy erittäin suuria ja kielteisiä sivuvaikutuksia. Voidaan sanoa, että muiden maiden kokemusten kaltaisia ei-aiottuja kielteisiä vaikutuksia esiintyisi meilläkin mitä suurimmalla todennäköisyydellä.

Kolmanneksi meillä ei ole mitään todellista (koulutus)poliittista syytä alkaa julkaista koulukohtaisia suoritusindikaattoreita. Suomessa ei valitse sellaista koulun legitimaatiokriisiä, johon indikaattoreiden avulla on muualla haettu helpotusta. Suomalaiset vanhemmat luottavat ”tutkustusti” kouluun ja arvostavat sitä. Sitä paitsi ei ole näyttöä siitä, että koulun arvostus olisi missään liigataulu-maassa julkistamisen ansiosta lisääntynyt vaan pikemminkin päinvastoin. Suomen peruskoulutus on kansainvälisessä katsannossa myös ”tutkustusti” kohtuullisen tasokasta ja tasalaatuista, joten vanhempien tyytyväisyydellä on jonkinlais-ta perustaakin.

Edellä sanottu ei tietenkään merkitse sitä, että tutkijana katsoisin kodin ja koulun suhteiden, erityisesti tässä yhteydessä tiedonkulun koulusta kotiin tai vanhempien mahdollisuuden vaikuttaa lastensa kouluun ja koulunkäyntiin olevan millään tavalla ongelmaton, riittävää tai korkealaatuista (ks. esim. Metso 2004). Koulukohtaisten suoritusindikaattoreiden ei vain ole missään mielessä todettu parantaneen tätä suhdetta. Tämän kirjoituksen ulkopuolelle jää myös tärkeä keskustelu siitä, miten tulisi suhtautua muiden arviointitulos-ten kuin suoritusindikaattoreiden koulukohtaiseen julkistamiseen.

TIIVISTELMÄ

Hannu Simola: Koulukohtaiset oppimistulokset ja julkisuus

Artikkelissa tarkastellaan kiistaa ja erimielisyyttä aiheuttanutta kysymystä siitä, pitäisikö peruskoulun koulukohtaisia oppimistuloksia julkistaa. Tässä keskitytään siihen, onko aihetta pelätä, että ”koulukohtaisten tulosten julkistaminen aiheuttaisi opetustoimelle haittaa koulutustoiminnan kokonaisvaltaisessa ja tasapuolisessa kehittämistyössä”, kuten Vantaan kouluviranomaiset toteavat valituksessaan korkeimmalle hallinto-oikeudelle.

Kansainvälinen tutkimuskirjallisuus keskittyy nimenomaisesti oppimistulosten julkistamisen vaikutuksiin (kyse on lähes poikkeuksetta standardoiduista testeistä), ja siksi tässä artikkelissa todettu koskeekin tarkasti ottaen erilaisia suoritussindikaattoreita, ei niinkään esimerkiksi kouluviihtyvyy- tai terveyspalveluita. Artikkelin jakautuu kolmeen osaan, joissa eritellään suoritussindikaattoreiden koulukohtaisen käytön teknis-analyttisiä ongelmia, indikaattorien julkistamisen kielteisiä vaikutuksia sekä kansainvälisiä pyrkimyksiä sopia eettisesti hyväksyttävistä periaatteista koulukohtaisten

suoritussindikaattoreiden julkistamisen yhteydessä. Näiden tarkastelujen pohjalta päädytään kielteiseen kantaan koulukohtaisten suoritussindikaattoreiden julkaisemisen suhteen.

Ensinnäkin ja erityisesti teknis-analyttisestä näkökulmasta suoritussindikaattoreiden julkaisemiseen koulukohtaisesti liittyy suuri määrä sellaisia teknis-analyttisiä ongelmia, joita ei voi voittaa ilman, että järjestelmästä tulisi äärimmäisen raskas, kallis ja aikaa vievä. Toiseksi suoritussindikaattoreiden koulupolitiikkaan yleisemminkin, mutta erityisesti silloin, kun sitä on raudoitettu koulukohtaisten suoritussindikaattoreiden julkaisemisella, liittyy huomattavan suuria ja kielteisiä sivuvaikutuksia, jotka eivät ole missään järjellisessä suhteessa saavutettuihin etuihin. Kolmanneksi meillä ei ole mitään painavaa (koulutus)poliittista syytä alkaa julkaista koulukohtaisia suoritussindikaattoreita, sillä Suomessa ei vallitse sellaista koulun legitimaatiokriisiä, johon indikaattoreilla on muualla haettu helpotusta. Artikkelin lopuksi korostetaan, että tässä otettu kanta koskee ainoastaan koulukohtaisten suoritussindikaattoreiden julkistamista, ei muuta kodin ja koulun välistä tiedotusta tai edes muita arviointituloksia.

KIRJALLISUUS

- AHONEN, S.: Kuka tarvitsee yhteistä koulua. S. 155–184. Teoksessa: Jauhainen, A. & Rinne, R. & Tähtinen, J. (toim.): Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Kasvatusalan tutkimuksia 1. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 2001
- AHONEN, S.: Yhteinen koulu: tasa-arvoa vai tasapäisyyttä? Koulutuksellinen tasa-arvo Suomessa Snellmanista tähän päivään. Tampere: Vastapaino, 2003
- AMBLER, J.: Who benefits from educational choice? Some evidence from Europe. In: Cohn, E. (ed.): Market Approaches to Education. Oxford: Elsevier Science, 1997
- BLAIR, M.: Black Teachers, Black Students and Educational Markets. Cambridge Journal of Education 24 (1994): 2, 277–291
- BROADFOOT, P.: The role of educational assessment in England and France. La Revue Tocqueville/The Tocqueville Review 20 (1999): 1, 9–24
- CROXFORD, L.: League Tables – Who needs them? No. 14, April 1999, CES Briefings. University of Edinburgh, Centre for Educational Sociology, 1999. <http://www.ed.ac.uk/ces/PDF%20Files/Brief014.pdf>
- EUROPEAN COMMISSION: Evaluation of schools providing compulsory education in Europe. Brussels: Eurydice, European Unit, 2004. <http://www.eurydice.org/Documents/EvalS/en/FrameSet.htm>
- GEWIRTZ, S. & BALL, S. & BOWE, R.: Markets, Choice and Equity in Education. Buckingham: Open University Press, 1995
- GLATTER, R. & WOODS, P. & BAGLEY, C.: Diversity, differentiation and hierarchy. School choice and parental preferences. In: Glatter, R. & Woods, P. & Bagley, C. (eds.): Choice and Diversity in Schooling. Perspectives and Prospects. London: Routledge, 1997
- GOLDSTEIN, H.: Assessing the performance of schools: limits and league tables. London: Institute of Education, 1997 (from Goldstein, H. 1997. Value added tables: the less-than-holy grail. Managing Schools Today 6/1997, 18–19). <http://www.mlwin.com/hgpersonal/assessing-the-performance-of-schools.pdf>
- GOLDSTEIN, H. & MYERS, K.: Freedom of Information: towards a code of ethics for performance indicators. Research Intelligence 57 (1996), 12–16
- GORARD, S.: Well that about wraps it up for school choice: a state of the art review. School Leadership and Management 19 (1999): 1, 25–48
- GORARD, S. & TAYLOR, C. & FITZ, J.: Does school choice lead to ‘spirals of decline’? Journal of Education Policy 17 (2002): 3, 367–384. 2002a
- GORARD, S. & TAYLOR, C. & FITZ, J.: Markets in Public Policy: The Case of the United Kingdom Education Reform Act 1988. International Studies in Sociology of Education 12 (2002): 1, 23–41. 2002b
- HIGGS, G. & BELLIN, W. & FARRELL, S. & WHITE, S.: Educational Attainment and Social Disadvantage: Contextualizing School League Tables. Regional Studies 31 (1997): 8, 775–789
- KARSTEN, S.: Parental Choice and the Competition between Schools in the Netherlands. The Tocqueville Review/La Revue Tocqueville 20 (1999): 2, 101–109
- KARSTEN, S. & TEELKEN, C.: School Choice in the Netherlands. Oxford Studies in Comparative Edu-

- cation 6 (1996): 1, 17–31
- KARSTEN, S. & VISSCHER, A. & DE JONG, T.: Another Side to the Coin: the unintended effects of the publication of school performance data in England and France. *Comparative Education* 37 (2001): 2, 231–242
- LAUDER, H. & HUGHES, D.: *Trading in Futures: Why Markets in Education Don't Work*. Buckingham: Open University Press, 1999
- LEEUW, F. L.: Evaluation in Europe 2000: Challenges to a Growth Industry. *Evaluation* 8 (2002): 1, 5–12
- LEVAČIĆ, R. & WOODS, P. A.: Raising School Performance in the League Tables (Part 1): disentangling the effects of social disadvantage. *British Educational Research Journal* 28 (2002): 2, 207–220
- MATTILA, E. & OLKINUORA, E. (toim.): *Koulutus, kasvatus ja arviointi: kasvatustieteellisiä arviointitutkimuksia koulutuksen kehittämiseksi*. Turku: Turun yliopisto, 2002
- MAW, J.: League tables and the press – value added? *Curriculum Journal* 10 (1999): 1, 3–10
- METSO, T.: Koti, koulu ja kasvatus. Kohtaamisia ja rajakäyntejä. Kasvatusalan tutkimuksia 19. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 2004
- NORDISK SKOLBAROMETER – ATTITYDER TILL SKOLAN ÅR 2000. TemaNord 2001: 547. København: Nordisk Ministerråd, 2001
- OLKINUORA, E. & MATTILA, E. (toim.): *Miten menee peruskoulussa? Kasvatuksen ja oppimisen edellytysten tarkastelua Turun kouluissa. Kasvatustieteiden laitoksen julkaisuja A: 195*. Turku: Turun yliopisto, 2001
- OZGA, J.: *Measuring & Managing Performance in Education*. Briefing No. 27. University of Edinburgh, Institute of Educational Sociology, February 2003. <http://www.ed.ac.uk/ces/PDF%20Files/Brief027.pdf>
- PERUSOPETUSLAKI 628/1998
- REAY, D.: Engendering social reproduction: mothers in the educational marketplace. *British Journal of Sociology of Education* 19 (1998): 2, 195–209
- REED, J. & HALLGARTEN, J.: Time to Say Goodbye? The future of school performance tables. London: Institute for Public Policy Research, 2003. <http://www.ippr.org.uk/research/files>
- ROWE, K. J.: Assessment, League Tables and School Effectiveness: Consider the Issues and 'Let's Get Real!' *Journal of Educational Enquiry* 1 (2000): 1, 73–98
- ROWE, K. J. & LIEVESLEY, D.: *Constructing and Using Educational Performance Indicators*. Asia-Pacific Educational Research Association (APERA) regional conference. Melbourne, April 16–19, 2002
- RÄTY, H. & SNELLMAN, L. & MÄNTYSAARI-HETEKORPI, H. & VORNANEN, A.: *Vanhempien tyytyväisyys peruskoulun toimintaan ja koulunuudistuksia koskevat asenteet*. Kasvatus 26 (1995): 3, 250–260
- SIMOLA, H.: Kenraali Adolf Ehrnrooth ja PISA:n ihme – Koulutussosiologisia huomautuksia erääseen suomalaisen menestystarinaa. Kasvatus 35 (2004): 1, 91–98
- SMYTH, J. & DOW, A.: What's Wrong with Outcomes? Spotter Planes, Action Plans, and Steerage of the Educational Workplace. *British Journal of Sociology of Education* 19 (1998): 3, 291–303
- STRAND, S.: A 'value added' analysis of the 1996 primary school performance tables. *Educational Research* 40 (1998): 2, 123–137
- THE ROYAL STATISTICAL SOCIETY: Royal Statistical Society Working Party on Performance Monitoring in the Public Services. *Performance Indicators: Good, Bad, and Ugly. Specific recommendations*. London 2003. <http://www.rss.org.uk/archive/performance/PerformanceMonitoringReport.pdf>
- WALKER, A. & STOTT, K.: Performance Improvement in Schools. A Case of Overdose? *Educational Management & Administration* 28 (2000): 1, 63–76
- WASLANDER, S. & THRUPP, M.: Choice, competition, and segregation: An empirical analysis of a New Zealand secondary school market, 1990–93. *Journal of Education Policy* 10 (1995): 1, 1–26
- WEST, A. & PENNELL, H. & NODEN, P.: School admissions: increasing equity, accountability and transparency. *British Journal of Educational Studies* 46 (1998): 2, 188–200
- WHITTY, G. & POWER, S. & HALPIN, D.: *Devolution and Choice in Education: The School, the State and the Market*. Buckingham, Open University Press, 1998
- WILLMS, J. & ECHOLS, F.: Alert and Inert Clients: The Scottish experience of parental choice of schools. *Economics of Education Review* 11 (1992): 4, 339–350
- VISSCHER, A. J.: Public School Performance Indicators: Problems and Recommendations. *Studies in Educational Evaluation* 27 (2001): 3, 199–214
- VISSCHER, A. & KARSTEN, S. & DE JONG, T. & BOSKER, R.: Evidence on the Intended and Unintended Effects of Publishing School Performance Indicator. *Evaluation & Research in Education* 14 (2000): 3, 254–267
- WOODS, P. A. & LEVAČIĆ, R.: Raising School Performance in the League Tables (Part 2): barriers to responsiveness in three disadvantaged schools. *British Educational Research Journal* 28 (2002): 2, 227–247
- WOODS, P. A. & BAGLEY, C. & GLATTER, R.: *School Choice and Competition: Markets in the Public Interest*. London: Routledge, 1998.